

2. Андреева, М.А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов / М.А. Андреева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 304–306.

3. Климов, Е.А. Трудности и перспективы становления профессионала: сб. науч. тр. / Е.А. Климов, Т.М. Буякас, Н.Н. Зотова [и др.]; под ред. Е.А. Климова. – М.: МГУ, 2012. – 224 с.

4. Ключкова, Г.М. Личность преподавателя в условиях креативного вузовского образовательного пространства / Г.М. Ключкова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-6. – С. 1351–1355. – URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32545> (дата обращения: 20.03.2016).

5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М., 1989.

6. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993.

7. Ларионова, М. Преподаватель вуза – субъект модернизации образования / М. Ларионова // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 30–33.

8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

9. Щербакова, Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога / Т.Н. Щербакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 21–25.

УДК 378

#### КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ОЦЕНКИ

#### THE COMPETENCE AS A SUBJECT OF ASSESSMENT

**Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович,**

**Ибрагимова Елена Михайловна**

**Ibragimov Gasangusein Ibragimovich,**

**Ibragimova Elena Mikhailovna**

#### **Аннотация**

Выделены три подхода к рассмотрению компетенции как предмета оценки: сторонники первого подхода рассматривают компетенцию как интегративное единство знаний, умений и владений; представители второго подхода в структуру компетенции включают кроме знаний, умений

и навыков еще мотивационную (ценностно-смысловую) составляющую; третий подход предполагает, что в структуру компетенции включается, помимо указанных выше, еще один компонент – условия, в которых проявляется компетенция; раскрыты основные задачи, стоящие перед преподавателями высшей школы в связи с оценкой компетенций; предложен алгоритм контроля сформированности той или иной компетенции в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

**Ключевые слова:** компетенция, структура компетенции, подходы к оценке компетенций, алгоритм оценки компетенций.

#### **Abstract**

A three approaches to consider the assessment of competence as a subject: the supporters of the first approach considered competence as an integrative unity of knowledge, abilities and possessions; Representatives of the second approach to the structure of competence include in addition to knowledge and skills more motivation (value-semantic) component; third approach assumes that the structure of competence is included, in addition to the above, another component – the conditions under which manifested competence; It covers the main tasks of the higher school teachers in connection with the assessment of competencies; proposed diagnostic algorithm for the level of formation of this or that competence in accordance with the requirements of the GEF IN.

**Keywords:** competence, competence structure, approaches to the assessment of competencies, competency assessment algorithm.

Внедрение компетентного подхода в систему высшего образования выдвинуло на первый план вопросы оценки компетенций как основного результата реализации образовательной программы. При рассмотрении компетенции как предмета оценки особое значение приобретают вопросы вычленения в структуре компетенции таких составных элементов, которые могли бы быть подвергнуты объективной диагностике и оценке. Проведенный нами анализ позволил выделить три подхода к определению структуры компетенции [1, с. 44-46].

Сторонники *первого подхода* (Кон Е.Л., Фрейман В.И., Южаков А.А., Кон Е.М.) рассматривают компетенцию как интегративное единство знаний, умений и владений. С целью формализованного представления объектов контроля для каждого компонента выделяются соответствующие формы: *знаний* – принципы, модели, процессы, методы, алгоритмы, термины, определения, аксиомы, формулы, характеристики (параметры), операторы (операции),

конструкции (логические, функциональные, семантические); *умений* – применение методик, подходов; построение моделей; исследование процессов; осуществление расчетов; выполнение анализа схем; исследование характеристик; работа с инструментарием; *владений* – построение и выбор методов исследования модели, процессов, явлений и т.д.; разработка комплекта документации (паспорт проекта, технико-экономическое обоснование и т.д.); реализация проекта; разработка информационного, программного, аппаратного обеспечения объекта или системы; освоение и применение инструментария для решения задач исследования, моделирования, проектирования [2, с.37-41].

Другой вариант в рамках такого подхода предполагает опору на модифицированную таксономию целей Б.С. Блума, разработанную Л.У. Андерсоном и Д.Р. Кратводем в 2001 г. Известно, что в таксономии Б.С. Блума выделяются три области образовательных целей: когнитивная, аффективная и манипулятивная. Когнитивная область включает группу целей, имеющих отношение к активизации в памяти или распознаванию знания, а также развитие интеллектуальных навыков и умений. В модифицированном варианте любая образовательная цель может быть описана посредством использования измерения знания и измерения когнитивных процессов [3, с.54].

Измерение знания проводится по четырем категориям: а) *фактологическое* знание – включает в себя знание терминологии, а также специфических деталей и элементов информации; б) *концептуальное* знание – знание взаимосвязей, существующих между базовыми элементами структуры, общих принципов и правил, теорий, моделей и структур; в) *процедурное* знание – предполагает знание предметно-ориентированных навыков и алгоритмов; методов, техник; а также критериев, определяющих отбор соответствующих процедур для эффективного функционирования; г) *метакогнитивное (методологическое)* знание – владение знанием о познании в целом; о стратегиях собственной познавательной деятельности и самопознания; владение знанием в области выполнения заданий, задействующих когнитивные процессы, включая знание контекстов и условий.

Измерение когнитивных процессов предполагает выделение шести целей – запоминать, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать.

Каждому виду знания свойственен тот или иной уровень (либо несколько уровней) его освоения. С учетом этого можно проводить анализ образовательных целей, обозначенных во ФГОС, с использованием классификационных таблиц, в которых столбцы означают когнитивные процессы, а строки – категории знания.

Приведем пример анализа одной образовательной цели, которая представлена во ФГОС 3+ по направлению «Педагогическое образование» (Педагогика высшего образования) – «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)».

1. Выделяем структурные элементы цели с использованием категорий измерения знания (то есть ищем ответ на вопрос – что измерять?): «абстрактное мышление», «анализ», «синтез». Далее сопоставляем эти элементы с категориями измерения знания и приходим к выводу, что часть структурных элементов (абстрактное мышление, анализ, синтез) относится к методологическому знанию, поскольку это знание о познании в целом, о стратегиях познавательной деятельности.

2. Далее проводим анализ структурных элементов цели с использованием категорий измерения когнитивных процессов: использование глаголов «совершенствоваться» и «развивать» говорит о принадлежности цели к уровням «анализировать» и «создавать».

3. Вносим в классификационную таблицу эти данные в виде крестиков в соответствующие клетки таблицы.

С помощью подобного анализа возможно: а) определить нормативные требования к уровню усвоения знаний и умений (т.е. усвоение на уровне «анализировать» и «создавать»), а также принадлежность учебного содержания к определенной категории знания (т.е. принадлежность к категории «методологическое знание»); б) установить уровень сложности системы учебных и контрольных заданий, выполнение которых может свидетельствовать об овладении знаниями и умениями (т.е. овладение знаниями и умениями на уровне «анализировать» и «создавать» с коэффициентом усвоения  $K_y > 0,7$ ).

Представители *второго подхода* (В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович и др.) считают, что компетенции включают кроме знаний, умений и навыков еще мотивационную

(ценностно-смысловую) составляющую, характеризующую отношение личности к деятельности. Соответственно в критерии оценки добавляются параметры оценки мотивационной составляющей [4].

*Третий подход* (Чучалин А.И., Епихин А.В., Муратова Е.А. и др.) состоит в том, что в структуру компетенции включается, помимо указанных выше, еще один компонент – условия, в которых проявляется компетенция [5].

Каждый из подходов имеет под собой определенный опыт реализации в разных образовательных организациях высшего образования. По степени обоснованности, целостности и применимости в практике третий подход нам представляется более корректным. В соответствии с ним под компетенцией понимается «готовность выпускника (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешного ведения профессиональной или иной деятельности в определенных условиях (проблема, задача, ресурсы для их решения) [5, с.15]. Из определения видно, что структура компетенции включает три компонента: готовность, способности и условия, которые и выступают соответствующими критериями. Каждая из составляющих, в свою очередь, имеет ряд атрибутов. Для *готовности* – это мотивация, оперативность и инициативность; для *способности* – знания, умения и опыт; для *условий* – новизна, самостоятельность и ресурсы.

Выскажем нашу точку зрения относительно *предмета оценки компетенций*. В соответствии с нормативными требованиями планируемые результаты образования включают две группы: 1) результаты *освоения образовательной программы* (т.е. компетенции обучающихся, как основные, требуемые ФГОС, так и дополнительные, которые устанавливаются организацией); 2) результаты *обучения по каждой дисциплине (модулю) и практике* (т.е. знания, умения, навыки и (или) опыт деятельности), характеризующие *этапы формирования компетенций и обеспечивающие достижение планируемых результатов освоения образовательной программы* [6].

Это позволяет четко разделить место знаний, умений и навыков, с одной стороны и компетенций – с другой. Компетенции (как результат освоения образовательной программы) формируются в рамках освоения всей (или совокупности структурных элементов) образовательной программы. Результаты обучения по каждой дисциплине представляют собой ожидаемые и измеряемые составля-

ющие компетенций: знания, умения, навыки, опыт деятельности, которые должен получить и уметь продемонстрировать обучающийся после освоения отдельного элемента (конкретной дисциплины, модуля, практики) образовательной программы. Знания, умения, навыки, осваиваемые в процессе изучения той или иной дисциплины (модуля), опыт деятельности, получаемый в ходе прохождения практики выполняют по отношению к компетенциям обеспечивающую их формирование функцию.

Отсюда следует, что обязательной диагностике и оценке подлежат обе группы результатов – 1) результаты обучения по дисциплине (модулю), практике, которые сводятся к соответствующим знаниям, умениям, навыкам и опыту; 2) результаты освоения образовательной программы, каковыми являются совокупность общекультурных и профессиональных компетенций, представленных во ФГОС ВО по каждому направлению и уровню подготовки.

Казалось бы все ясно и просто. Это действительно так, но только применительно к оценке результатов обучения по дисциплине (модулю) и практике. Сложности возникают при решении задачи оценки компетенций. Одна из них связана с тем, что в формировании отдельной компетенции принимают участие несколько дисциплин и других элементов учебного плана (практики, ИГА). Это может быть сочетание дисциплин из одного или нескольких блоков; сочетание теоретических дисциплин и практики; сочетание разных видов практики и т.д. Например, в соответствии с примерной основной образовательной программой по подготовке будущих магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (педагогика высшего образования) в формировании одной компетенции участвует от 2 (ОПК-3) до 20 (ОК-5) элементов.

В такой ситуации перед каждым преподавателем стоят несколько задач.

Первая задача – определить, каким образом, то есть с использованием каких дидактических средств (содержания, методов, форм и средств обучения) можно формировать в процессе изучения дисциплины указанные в ООП компетенции? Выделить этапы, то есть при изучении каких тем следует предусмотреть формирование той или иной компетенции? Напомним, что для этого в рабочей программе каждой дисциплины составляется матрица взаимосвязи изучаемых тем и формируемых в их рамках компетенций. Каза-

лось бы все корректно. Однако это не совсем так, ибо неясно, чем руководствуется преподаватель, когда он соотносит компетенцию и конкретную тему? Чтобы этот вопрос решать обоснованно, преподавателю надо иметь четкое представление о структуре и содержании конкретной компетенции – это позволит ему знать, какие знания, умения, навыки, личностные свойства нужны для формирования данной компетенции в целом. А с другой стороны, это позволит ему увидеть возможности дисциплины и конкретной темы в формировании данной компетенции.

Вторая задача – поиск механизмов согласования деятельности преподавателей разных дисциплин с тем, чтобы: а) у всех было примерно одинаковое представление о структуре и содержании тех конкретных компетенций, которые формируются в процессе изучения их дисциплин; б) была возможность для взаимосвязанной и согласованной деятельности по формированию компетенций. В противном случае создается впечатление, что каждый преподаватель формирует систему знаний, умений и навыков по преподаваемой дисциплине, а соответствующая компетенция будет формироваться у обучающегося как бы автоматически, в силу того, что он изучает соответствующие дисциплины. Но готов ли обучающийся к сложной работе по интеграции предметных знаний, умений и навыков? Знает ли он как это сделать? Эти вопросы еще не имеют убедительного решения и ждут своих исследователей.

Третья задача, самая важная, на наш взгляд – кто и когда должен осуществлять диагностику уровня сформированности той или иной компетенции, в соответствии с требованиями ФГОС ВО? Ведь не все компетенции выносятся на итоговую государственную аттестацию. Нам представляется, что для решения этой задачи необходимо все компетенции, заложенные во ФГОС и ООП по конкретному направлению подготовки, распределить по годам обучения и формам промежуточной и итоговой аттестации. Это позволит получить четкое представление о том, на каком этапе подготовки необходимо контролировать уровень сформированности компетенций.

Для решения этой задачи можно предложить следующий алгоритм: 1) анализ учебного плана и составление матрицы соответствия между осваиваемыми компетенциями и годами обучения; 2) выявление общего количества и состава дисциплин, участвующих

щих в формировании той или иной компетенции; 3) выделение по каждой компетенции дисциплины (модуля), практики, которая изучается последней. Последняя дисциплина и будет конечной точкой, в которой можно проводить контроль сформированности соответствующей компетенции.

#### Список литературы

1. *Ибрагимов, Г.И.* Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 43–52.
2. *Кон, Е.Л.* Подход к формированию компонентной структуры компетенций / Е.Л. Кон, В.И. Фрейман, А.А. Южаков, Е.М. Кон // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 37–41.
3. *Буденкова, Е.А.* Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО / Е.А. Буденкова // Образовательные технологии. 2014. №3. – С. 47–58.
4. *Блинов, В.И.* Современные подходы к оцениванию квалификаций / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 100–106.
5. *Чучалин, А.И.* Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ / Чучалин А.И., Епихин А.В., Муратова Е.А. // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 13–19.
6. Приказ МО РФ от 19.12.2013 года № 1367 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры».

УДК 372

#### РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ DEVELOPING CRITICAL THINKING YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF LITERARY READING

Камалова Лера Ахтямовна  
Kamalova Lera Akhtyamovna

#### Аннотация

В статье раскрываются методические приемы развития критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения в современной начальной школе. Данная методика создаст психолого-педаго-